

Darko Košič, Gimnazija Ledina, Ljubljana

IZVIR NOTRANJE MOTIVACIJE: ČEMU KLJUČNE KOMPETENCE?

Voditelji vlad držav članic EU so se na vrhu Evropskega sveta v Lizboni marca leta 2000 dogovorili o novem strateškem cilju Evropske unije, in sicer *do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu*¹ (EU, 2000). V dokument, danes znan pod imenom Lizbonska strategija, so med drugim zapisali še:

- z novimi delovnimi mesti naj bi bila dosežena trajna gospodarska rast;
- potrebno je definirati ključne spretnosti in veščine, ki so potrebne za vseživljenjsko učenje.

Skupno vmesno poročilo o napredku v okviru delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 s strani Sveta in Komisije za leto 2006 ugotavlja prepočasen napredek na področju reform izobraževalnih sistemov. Zato je nastalo priporočilo »Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – Evropski referenčni okvir« (EC, 2007), ki opredeljuje, katera znanja in veščine oziroma stališča naj bi mladi državljani evropskih držav razvili do zaključka začetnega izobraževanja »za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev« (EC, 2007).

Učitelji, ki smo bili rojeni in smo se šolali še v prejšnjem tisočletju, smo do zdaj preživeli celo vrsto šolskih reform, zato smo že skorajda »cepljeni« proti spremembam. Dosedanje prenove puščajo neprijeten občutek, da je po vsaki še malenkost slabše. Ali pa vsaj ne bistveno bolje. Uvajanje ključnih kompetenc – nas čaka nova prenova? Čemu le, če dosedanje niso dale pričakovanih rezultatov?

Pri tem ne smemo pozabiti, kako se nam včasih zdi, da sedanje generacije prihajajo z drugega planeta. To pravzaprav ni daleč od resnice: otroci, ki jih poučujemo, so rojeni v drugačni državi, v drugačnem svetu, morda bomo nekoč rekli celo v drugačnem veku. Življenje se je v zadnjih dvajsetih letih tako korenito spremenilo, kot bi se res preselili na drug planet. Zaradi globalizacije in pojavljanja novih tehnologij smo izpostavljeni ogromni količini informacij in veliki hitrosti sprememb okolja, v katerem živimo in delamo, kar zahteva nove načine prilagajanja.

Spremembe v slovenskem izobraževalnem sistemu tega niso dohajale. Današnji čas zahteva kvalitativen preskok v vzgoji in izobraževanju. Razvijanje ključnih kompetenc je lahko primeren okvir, saj ponuja novo pojmovanje znanja. Hkrati terja premislek, katera so temeljna dejstva, pojmi

in znanja, ki jih morajo vsi učenci usvojiti v določenem obdobju; katere veščine naj razvijajo in kaj naj z njimi delajo, da bi razvijali vseh osem ključnih kompetenc. Upad bralne pismenosti osnovnošolcev (PISA, 2009) je resno opozorilo, da slovensko šolstvo ni na najboljši poti. Veljalo bi znova premisliti, katere kritike ob uvajanju devetletke se v tej luči pokažejo kot upravičene.

KAKO UČINKOVITO RAZVIJATI KOMPETENCO UČENJE UČENJA PRI SREDNJEŠOLCIH

V besedilu Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje je v zadnjem stavku opredelitve kompetence učenja učenja je zapisano: »Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni.« (EC, 2007)

Zelo podobno bi lahko povzeli eno ključnih ugotovitev udeležencev projekta Učenje učenja v okviru Zavoda RS za šolstvo. V prvem letu projekta smo ugotovili, da dijakom² zelo malo koristi poznavanje kognitivnih in metakognitivnih učnih strategij, če niso motivirani za pridobivanje znanja. Učitelji jih sicer poskušamo prepričati, da bi se lahko učili učinkoviteje (in imeli tako boljše rezultate in hkrati več časa zase), vendar je videti, kot da nam ne verjamejo. No, morda je težava drugje; dijaki sicer verjamejo, da bi lahko delali učinkoviteje, a bi za to morali vložiti dodaten napor, rezultati pa bi se pokazali šele po daljšem času. Ko smo pri pouku vadili nekatere učne strategije, so (predvsem bistri) dijaki kmalu spoznali, da jim na primer grafični organizatorji ali zapiski po Paukovi metodi »ne koristijo, če se želiš hitro naučiti veliko snovi«. Drugače povedano, vse učne strategije so zasnovane z namenom graditi trajno znanje predmeta, niso pa najbolj uporabne pri kampanjskem učenju za oceno. V tem so prej ovira kot pomoč.

Zato menim, da bo ena pomembnejših nalog katere koli prihodnje posodobitve ali prenove šolskih programov zagotoviti preverjanje in ocenjevanje znanja, ki bi spodbujalo trajnost in kakovost znanja. S tem bi »spotoma« povečali motiviranost dijakov za razvoj kompetence učenja učenja prek zunanje motivacije oziroma »sistema nagrajevanja«. No, s tem nisem povedal nič novega. Problemi, povezani s kakovostjo znanja naših učencev in dijakov, zadevajo celotno arhitekturo slovenskega šolstva in močno presejajo okvir tega razmišljanja. V nadaljevanju se bom omejil

¹ Danes imamo ob branju dokumenta morda nelagodno občutek zaradi velike in očitne razlike med cilji in realnim stanjem. Kaj je šlo narobe, je predmet čisto drugih raziskav in analiz. Ni vsega kriva le gospodarska in finančna kriza – saj ta manj prizadene ravno dinamično in konkurenčno gospodarstvo.

² Izraz »dijak« v moški spolni obliki uporabljam le zaradi enostavnosti namesto obeh izrazov »dijak/dijakinja«.

predvsem na vidik razvijanja notranje motivacije za učenje oziroma veselje do pridobivanja znanja. To veselje lahko vidimo pri majhnih otrocih in mu rečemo radovednost.

Pogosto lahko gledamo radovedne in radožive šestletnike, ki si naravnost želijo v šolo, in dejansko radi hodijo v prvi (morda še v drugi ... razred). Čez nekaj let pa je slika čisto drugačna. Mlade, ki stopajo v najbolj burno obdobje svojega razvoja, poskušamo z vsemi razpoložljivimi sredstvi obdržati za šolskimi zidovi. Če jih že uspemo zadržati, nam največkrat ne uspe mobilizirati njihove energije, da bi delali to, kar jim ponujamo. Lahko rečemo, da prenova osnovne šole (vpeljava devetletke), problema velikega upada motivacije ni uspela rešiti – kljub dobrim namenom in nekaterim pozitivnim rešitvam. V srednjih šolah prav tako še nismo našli učinkovitejših načinov za motiviranje.

Poučujem kemijo na Gimnaziji Ledina v Ljubljani, za katero je značilno, da se nanjo vpisujejo učenci z dokaj dobrim uspehom v osnovni šoli. Praviloma imajo ustrezne sposobnosti in vse druge pogoje za uspeh. Kljub temu se v gimnaziji nekaterim »zalomi« in se borijo nekje na meji komaj za pozitivno oceno.

V čem je razlika med dijaki, ki »delajo« gimnazijo brez omembe vrednih težav, in drugimi dijaki s podobnimi sposobnostmi, ki komaj izdelujejo? Seveda bi rekli, da so različno motivirani. A to še ne razloži vzrokov za različno motiviranost. Lahko pa razberemo neko značilno potezo. Dijaki, ki delajo brez težav, se praviloma zavedajo pomena šolanja za svoj osebni razvoj in uspeh v življenju. Imajo pozitiven odnos, pozitivno stališče do izobraževanja. Kadar naletijo na izziv ali problem, najdejo tudi motivacijo in strategije, kako rešiti problem.

Drugi dijaki – tisti, ki imajo težave, za katere ne najdemo nekih »otipljivih« razlogov – dajejo vtis, kot da jih šola niti najmanj ne zanima. To so tisti, ki pravijo, da je »šola brez veze« ali pa, da je kar »vse brez veze«. V pogovorih pogosto zanje rečemo, da niso zreli. Niti starši niti učitelji jim ne moremo dopovedati, da je šola pomembna **zanje**. Seveda – saj se tega ne da *dopovedati*. To je treba *izkusiti!*

PREZRTI IZVIR NOTRANJE MOTIVACIJE

Pomanjkanje motivacije za šolsko delo je problem, ki ga zaznavamo že dolgo časa in se z leti povečuje. Kot smo se naučili v drugem letu projekta Učenje učenja pri ZRSŠ, je pomanjkanje motivacije simptom, ki ima različne vzroke, ki potrebujejo različna zdravila. Eden od razširjenih vzrokov zanj, na katerega pa doslej v pedagoški praksi nismo bili dovolj pozorni, je bil prepoznan na področju psihoterapije že pred desetletji. Doktor V. E. Frankl ga je imenoval bivanjska praznina (Frankl, 1985). Ta nastane zaradi pomanjkanja orientacije v svetu oziroma v življenju. Življenje živali popolnoma usmerjajo instinkti. Življenja ljudi so v še ne tako daljni preteklosti usmerjale konvencije, tradicije in vrednote, ki so jih mladi prevzemali od svojih staršev. Tega danes ni več: »Ugotovil sem, da ima sodobni človek neizrekljiv odpor do tradicionalnih mnenj

in podedovanih resnic.« (Jung, 1994). Zato sodobni človek ne ve več, kaj naj bi počel, pogosto tudi, kaj bi želel početi.

Bivanjska praznina se v življenju mladostnika pokaže kot dolgčas – izguba zanimanja – in apatija – pomanjkanje pobude (Divjak, 1996). Lahko domnevamo, da je to tudi razlog množičnega »bega« v virtualni svet interneta, družabnih omrežij in računalniških iger.

Najučinkovitejše zdravilo proti bivanjski praznini je iskanje smisla. Že omenjeni nevrolog in psihoanalitik dr. Frankl trdi, da človek v življenju potrebuje cilj, potrebuje smiselno nalogo, ki lahko mobilizira vse njegove moči in ga včasih dobesečno obdrži pri življenju. Franklova »teorija« je bila preizkušena v najbolj krutem laboratoriju, kar si jih moremo zamisliti: rojen v judovski družini je namreč doživel in preživel nacistično koncentracijsko taborišče. Na temelju svojih spoznanj, ki jih je izkušnja taborišča še podkrepila, je dr. Frankl razvil logoterapijo, »terapijo s smislom«, ki je že pomagala mnogim ljudem v običajnih življenjskih situacijah (Frankl, 1983).

Tudi kadar govorimo o motivaciji za delo v šoli, praviloma rečemo, da mora učitelj osmisliti učno vsebino. A kaj to sploh pomeni?! Smisel namreč ni gola razumska kategorija. Smisla ne umujemo niti ne pojmuje, ampak ga *doživljamo*; smiselnosti (se) ne moremo naučiti, ampak jo *odkrivamo*. Smisla nekega šolskega predmeta ali učne vsebine ali šolanja v celoti ne moremo »podajati« na enak način kot šolsko snov, ki naj bi se je dijaki naučili. Vsak človek mora namreč sam odkriti, kaj je zanj smiselno. Spet pridemo do ugotovitve – to je treba *izkusiti!*

Z izkustvenim učenjem »o sebi«, o svojem notranjem svetu, imamo v slovenskem šolskem prostoru sorazmerno malo izkušenj. Vendar že obstajajo pobude posameznikov in organizacij, ki nam nudijo dragocene izkušnje in nove modele za šolsko prakso. Naj opozorim le na nekaj primerov.

Dr. Viljem Ščuka, zdravnik in psihoterapevt, je zasnoval program, sestavljen iz petdesetih izkustvenih delavnic, namenjenih »šolarju na poti do sebe« (Ščuka, 2007). Inštitut SLED ponuja mladim devetdesetdnevni program »Tools for life« (orodja za življenje), namenjen predvsem razvoju socialnih veščin (ASC, 2011). Inštitut za razvijanje osebne kakovosti pa izvaja program Razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok in mladostnikov (IROK, 2012). Vsi navedeni programi zaznavajo med udeleženci povečanje motivacije za delo v šoli in večje zaupanje vase.

Takšne in podobne pobude so trenutno le (koristno) dopolnilo rednim šolskim programom, sčasoma pa bodo, upam, pomagale tudi do sistemskih sprememb v šolstvu. Kajti razvoj ključnih kompetenc nikakor ni le prenašanje znanja, ampak je predvsem razvoj notranjih, osebnostnih potencialov. Da bi to uresničili, je treba najti ustvarjalne rešitve v polnem pomenu te besede. Prava ustvarjalnost namreč izvira iz mnogih izkušenj (iz tradicije, če hočete), pogosto združeni na videz nezdržljivo na povsem nov in nepričakovan način; potrebuje pa svoj »čas inkubacije« – potem se v preblisku pojavijo rešitve, ne da bi v resnici vedeli od kod.

LITERATURA

- ASC (2011). Prevezeto 18. 8. 2012 iz <http://www.asc12.si>.
- Divjak, Z. Z. (1996). Vzgoje JE ... NI znanost. Ljubljana: Educy.
- EC (2007). Prevezeto 18. 8. 2012 s http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sl.pdf
- EU (2000). Prevezeto 18. 8. 2012 s <http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija/lizbonska-strategija/>
- IROK (2012). Prevezeto 27. 8. 2012 s http://www.insti-rok.si/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=151&lang=en
- Frankl, V. E. (1983). Psiholog v taborišču smrti. Celje: Mohorjeva družba.
- Frankl, V. E. (1985). Man's search for meaning: An Introduction to Logotherapy. New York: Vintage Books.
- Jung, C. G. (1994). Sodobni človek išče dušo. Ljubljana: Julija Pergar.
- PISA (2009). Prevezeto 24. 8. 2012 s <http://193.2.222.157/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15>
- Ščuka, V. (2007). Šolar na poti do sebe. Radovljica: Didakta.